Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 6970240
Centre d'intérêt: 871

Barbès, Pierre.

Projet Encadrement en éducation spécialisée : rapport final / par Pierre Barbès. -- [Saint-Jérôme] : Collège de Saint-Jérôme, Département d'éducation spécialisée, 1985.
21, ii p. ; 28 cm.

"Subventionné dans le cadre du Programme d'aide aux projets pédagogiques par le Cégep de Saint-Jérôme". Résumé au début du v.

Vedette(s)-secondaire(s): Collège de Saint-Jérôme. Département d'éducation spécialisée

Descripteur(s): Enseignant * Encadrement des élèves * Difficulté d'apprentissage * Education spéciale * Techniques humaines * Expérimentation pédagogique * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Encadrement des enseignants * Education spécialisée

Les neuf professeurs de premières années d'éducation spécialisés du Collège de Saint-Jérôme ont tenu des rencontres hebdomadaires ou bi-mensuelles ayant pour objectif de collaborer avec le responsable des stages à la préparation des élèves et d'échanger sur les observations faites sur les élèves et l'expérience d'enseignement. Ce dernier objectif était à la fois orienté vers l'enseignant et vers les élèves, ici dans un souci de dépistage des difficultés d'apprentissage et d'intégration des élèves. Suite à cette démarche, on a observé: 1. l'accroissement du taux de succès des élèves; 2. l'accroissement de la qualité de l'éducation; 3. un effet d'aide au choix professionnel de l'élève; 4. un dépistage précoce des difficultés d'apprentissage; 5. une meilleure adaptation de l'élève aux exigences scolaires; 6. une plus grande appropriation des apprentissages par l'élève; 7. une cohérence pédagogique améliorée; 8. une amélioration de l'esprit d'équipe des professeurs.

Type de document: d

Cégep de Saint-Jérôme
Département d'Éducation spécialisée

PROJET
ENCADREMENT EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Subventionné dans le cadre du
Programme d'Aide aux Projets Pédagogiques
par le Cégep de Saint-Jérôme

Rapport final

par
Pierre Barbès
coordonnateur du projet

6 juin 1988

Cégep de Saint-Jérôme
Département d'Éducation spécialisée

PROJET
ENCADREMENT EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Subventionné dans le cadre du
Programme d'Aide aux Projets Pédagogiques
par le Cégep de Saint-Jérôme

Rapport final

par
Pierre Barbès
coordonnateur du projet

6 juin 1988

[redacted]

[redacted]

[redacted]

RÉSUMÉ DU RAPPORT

Le présent rapport est le compte rendu d'une expérience d'encadrement en 1ère année d'éducation préscolaire au Cégep de Saint-Jérôme en 1987-88.

L'objectif du projet était de mettre en place l'encadrement pédagogique et d'implanter et évaluer l'encadrement pédagogique en première année d'éducation spécialisée.

L'encadrement est vu ici comme un ensemble de mesures organisationnelles, pédagogiques et sociales. Il a été axé principalement sur une structure d'échanges et de support pour les professeurs, et en conséquence sur des mesures de suivi pour les élèves.

Cette expérience d'encadrement a stimulé l'application de certaines mesures de soutien et de suivi des élèves, telles

- la mise sur pied d'un Comité de module regroupant les professeurs de 1ère année et la nomination d'un responsable du Comité;
- la tenue d'échanges entre les professeurs sur leurs élèves et leurs cours;
- la tenue de rencontres régulières (quatre à la session Hiver 1988) entre l'équipe de professeurs et l'Aide pédagogique individuel;
- l'établissement de blocs de cours permettant à une soixantaine d'élèves de suivre les mêmes cours et se connaître entre eux;
- l'implantation d'une grille présentant le "Travail personnel demandé à l'élève" et d'une grille d'ensemble;
- la présentation réciproque des plans de cours de chaque professeur.

Certaines de ces mesures ont été amorcées seulement et se poursuivront l'an prochain.

Cette expérience semble avoir des effets positifs tels

- un accroissement du taux de succès des élèves et une plus grande qualité de la formation,
- une aide à la vérification du choix vocationnel des élèves,
- une meilleure appropriation de la formation par l'élève,
- une augmentation de la cohérence pédagogique des enseignements et de l'esprit d'équipe des professeurs.

Des résultats de tels types de mesures objectives, mais d'une perception subjective des professeurs, sont le taux de succès à la première session.

ENCADREMENT- RAPPORT FINAL

1. SYNTHESE DE L'EXPÉRIENCE
2. ORIENTATIONS
3. COMMENTAIRES
4. CONCLUSION
5. Annexe I
6. Annexe II
7. Annexe III
8. Annexe IV
9. Annexe V

1. SYNTHESE DE L'EXPÉRIENCE

1.1. Accompagnement et encadrement

Après avoir choisi l'accompagnement comme cœur de la définition de l'éducateur spécialisé à former, le Département a aussi choisi, en juin 1987, de mettre l'accent sur l'accompagnement des élèves entrant en première année de leur formation d'éducateur.

On a utilisé le terme d'**encadrement** pour désigner les actions de structuration et d'accompagnement dans l'apprentissage.

1.2. Première tentative: sous-groupes

Dès le début de la session Automne 1987, les élèves, regroupés par groupes de 15, avaient une période de rencontre d'une heure à leur horaire, le lundi après-midi, avec un professeur. On a pensé que ces rencontres, calquées sur le modèle des supervisions en groupe des stages, permettraient à chacun d'exprimer comment il progressait dans ses apprentissages et son adaptation au collège, et d'aller chercher le support désiré auprès de ce "tuteur". Cette formule de support et de suivi par l'équipe des professeurs n'étant pas au point, le moment où elle était située n'étant pas favorable (après la période de "libération" du lundi après-midi), ces rencontres d'une heure se sont avérées insatisfaisantes pour les élèves et les professeurs et elles ont été abandonnées au début de novembre 1987.

Les professeurs ont toutefois continué à se réunir chaque semaine jusqu'en décembre, et ils ont mis au point les mesures envisagées pour la session hiver 1988. Un premier rapport d'étape (15 janvier 1988) a fait état d'une évaluation détaillée de cette expérience de la première session d'encadrement. Ce rapport présentait aussi les orientations proposées pour la session suivante.

1.3. Réorientation

Après avoir expérimenté l'idée d'encadrement axé sur des rencontres de groupe, l'équipe de neuf professeurs a changé son fusil d'épaule pour mettre ses énergies sur **son propre encadrement**. Ainsi que le disait un professeur: "ce ne sont pas les élèves qui ont besoin d'encadrement, ce sont les professeurs!".

Cet encadrement s'est fait par des rencontres hebdomadaires ou bi-mensuelles, selon les besoins. Les principales tâches que l'équipe s'est données ont été de deux ordres:

premièrement: collaborer avec le responsable des stages à la préparation des élèves à leur placement en stage pour septembre 1988;

deuxièmement: échanger sur les observations faites auprès des élèves et l'expérience d'enseignement des professeurs.

C'est la deuxième tâche qui a mobilisé le plus d'énergie. Elle présentait deux aspects:

un premier orienté vers les **professeurs** eux-mêmes. Les rencontres ont permis à chacun de poser ses questions, exprimer ses inquiétudes devant l'évolution de tel ou telle élève, de recevoir des suggestions des autres. L'équipe a parfois décidé de mesures de soutien ou des attitudes communes face à des difficultés précises, par exemple, des problèmes reliées à l'autorité en classe.

Un deuxième aspect était orienté vers les **élèves**, dans un souci de dépistage des difficultés d'apprentissage et d'intégration des élèves. Cet aspect s'est concrétisé surtout par des rencontres de l'équipe de professeurs de première année avec Jean-Luc Lavoie, Aide pédagogique individuel responsable des élèves d'Éducation spécialisée. A la session Automne 1987, nous en avions tenu trois; il y en eut quatre à la session Hiver 1988. Lors de ces rencontres, on repassait en revue le dossier de chaque élève, ou selon le cas, de ceux qui, aux yeux des professeurs ou de l'A.P.I., demandaient une attention particulière ou des mesures d'aide spéciale.

1.4. Résultats de la démarche

1.4.1. Effets observés et attendus

Quels effets de l'encadrement (tel qu'il a été réalisé et tel qu'il sera amélioré) est-on en droit de s'attendre?
En d'autres termes, quelles raisons peuvent justifier l'investissement en temps et ressources matérielles que représente l'encadrement?

L'analyse faite nous permet de présenter ici huit effets de l'encadrement, dont certains sont appuyés par l'observation ou l'expérience, d'autres seront appuyés par des recherches ultérieures.

1. L'encadrement est susceptible d'accroître le taux de succès des élèves dans leurs études. Déjà à la première session, on a pu observer un taux d'"Article 33" (échec à plus de 50% des cours auxquels il est inscrit) de seulement **3,6%** en première année T.E.S., par rapport à 13,4% dans l'ensemble de T.E.S.,13,1% pour l'ensemble du professionnel et 18,7% pour le général.

2. L'encadrement accroît la qualité de la formation.

3. L'encadrement apporte une aide à l'élève dans la vérification de son choix professionnel.

4. Il favorise le dépistage des difficultés d'apprentissage dès l'entrée au collège.

5. Il favorise l'adaptation de l'élève aux exigences des études supérieures.

6. Il favorise l'appropriation de sa formation par l'élève à cause de l'accent mis sur la responsabilité de son apprentissage dans les attitudes des professeurs.

7. Il favorise la cohérence pédagogique dans les enseignements du fait de l'échange entre les professeurs, en particulier par le souci que ces derniers développent d'aller du simple au complexe dans l'enseignement.

8. Il développe et encourage l'esprit d'équipe des professeurs et permet aux professeurs d'assumer, ensemble, en équipe la responsabilité du programme et des élèves.

1.4.2. Autres constatations

Par cette démarche d'encadrement, nous en arrivons à quelques constatations simples qui ont le mérite de n'être pas théoriques mais qui ont été vécues et expérimentées par les professeurs enseignant en première année. Il s'agit de constatations exprimées par les personnes elles-mêmes.

1. Chacun s'est senti **soutenu** tout au long de la session par une équipe.
On a découvert l'importance de **prendre du temps**, de façon systématique, pour **se concerter** et **échanger** sur sa relation avec ses élèves et le groupe-classe. Cet échange en lui-même s'est révélé supportant autant pour le professeur que pour l'élève.

2. L'accent a été mis sur **l'écoute et l'observation des besoins des élèves**, tels qu'on pouvait les percevoir. Au lieu d'imposer une formule d'encadrement aux élèves (comme à la première session), on a cherché à s'encadrer soi-même pour mieux supporter et accompagner les élèves, principalement ceux qui manifestent des besoins particuliers d'aide.Un contexte d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage est posé et l'on est ouvert à mettre sur pied des mesures appropriées.

3. On considère cette expérience de collaboration comme la plus intéressante au plan pédagogique de par le nombre des personnes concernées et les objets mis en commun.

4. Pour une personne nouvelle qui arrivait au département, le soutien d'équipe a permis une intégration au département.

(Voir quelques autres commentaires en Annexe I.)

2. ORIENTATIONS

Cette première expérience d'encadrement en Éducation spécialisée nous permet d'envisager un certain nombre d'orientations concrètes pour la prochaine année. Ces orientations peuvent s'appliquer en première année de la formation, comme en deuxième, "mutatis mutandis".

2.1. LES CONCEPTS

Voici une tentative de clarification de concepts utilisés. Il existe des rapports entre eux. Il ne s'agit pas de concepts étanches.

2.1.1. Encadrement

Ensemble de structures organisationnelles, pédagogiques et sociales susceptibles d'influencer l'intégration de l'élève à la vie et aux études. (Cf. Beauchamp).

2.1.2. Accompagnement

L'accompagnement concerne la relation du professeur et de l'élève. Il se fait habituellement de façon individuelle. Il peut être associé comme concept au tutorat ou à la supervision individuelle.

L'accompagnement peut porter sur

-des situations d'apprentissage: réponse à des questions d'information, de compréhension, d'organisation de son travail, etc

-des situations de participation, d'intégration au groupe

-des situations personnelles (conflits, famille, amours, drogue, etc).

-etc.

2.2. VALEURS

2.2.1. Approfondissement

On désire toucher au cœur de la question de l'encadrement:

entente au niveau des moyens pédagogiques

mise en commun des objectifs de formation professionnelle et de formation fondamentale.

2.2.2. Qualification

"L'encadrement n'est-il pas supposé se faire de par notre travail d'enseignants?", se demande-t-on? Quel investissement en temps est-on prêt à mettre, avec ou sans "dégrèvement"?

2.2.3. Travail en équipe et cohérence

On semble s'enligner vers une cohérence pédagogique entre les cours.
Le but du travail de l'équipe est de stimuler l'établissement de liens entre les cours.

2.2.4. Valorisation

Importance que le travail d'encadrement soir reconnu comme une tâche départementale, qu'on sente une valorisation de cette tâche au plan collectif.
Les unités supplémentaires allouées à une telle tâche constituent une garantie de la viabilité de l'encadrement.

2.3. DÉCISIONS

Certaines des décisions présentées ici sont reprises et détaillées dans le "Rapport du dossier portant sur l'évaluation de la structure et des objectifs de cours de 1ère année" rédigé par Françoise Hénault. Voir Annexe II.

2.3.1. Objectif

Les professeurs de l'équipe ont choisi un seul objectif: centrer l'encadrement sur celui de l'équipe de professeurs qui se donnent comme tâche de partager les moyens de support à l'élève et d'en mettre d'autres sur pied.

2.3.2. Mesures d'encadrement

2.3.2.1. Regroupement des cours

La répartition des cours en deux blocs distincts est maintenue, avec un changement.
Les voici:

Bloc I: Observation
Activités d'expression
Créativité
Adaptation*

Bloc II: Communication
Activités ludiques
Ressources communautaires
Travail de groupe*

(*) ces deux cours ont été inversés d'un bloc à l'autre par rapport à 1987-88.

2.3.2.2. Utilisation d'outils

Les outils de travail suivants ont été identifiés.

Grille des "Travaux demandés à l'élève"

Le comité est d'accord pour poursuivre l'utilisation de la grille **Travaux demandés à l'élève** (Annexe III), et de planifier les travaux entre professeurs, avant le début de la session.
On suggère même d'ajouter la dimension: **temps de travail** (étude, réflexion, recherche...) pour toute étude demandée à l'élève.

On envisage aussi la possibilité d'utiliser cette grille comme "bulletin" à la mi-session, dans le cas où le professeur a une fiche au nom de chaque élève, sur laquelle il compile les notes.

Grille d'ensemble

Une des tâches principale qui attend l'équipe de professeurs est la suivante: élaborer une grille globale (travaux demandés à l'élève) pour l'ensemble des cours d'un bloc. On pourrait par la suite fournir cette grille à l'ensemble des élèves du bloc concerné, lors d'une rencontre à cet effet. Ils auraient ainsi une vue générale des travaux, avec les échéances.

On pourrait même en arriver à montrer, à l'intérieur de chaque cours, les liens qui existent entre les travaux de ce cours et les travaux d'autres cours, et montrer leur articulation et complémentarité.

Cette réflexion conduit aussi à considérer des objectifs de formation fondamentale que tels ou tels travaux permettent à l'élève de poursuivre. Elle amène finalement à une entente entre les professeurs sur les objectifs poursuivis et l'établissement progressif d'une cohérence entre les enseignements.

Inventaire des difficultés d'apprentissage

Cet outil a seulement été présenté à l'équipe et pourrait faire l'objet d'une étude de pertinence. (Annexe IV)

Mots-clés

Les professeurs ont envisagé la possibilité d'établir une liste des mots-clés enseignés pour chacun des cours (liste établie par chaque professeur). Cette liste (devenant peu à peu un "dictionnaire" des concepts de la formation) servira aussi aux professeurs des années subséquentes qui tableront alors sur des acquis précis et s'orienteront ainsi vers plus de cohérence entre années.

2.3.2.3. Mise en commun

En avril, les professeurs de première année étaient d'accord pour se présenter les contenus individuels de chacun de leurs cours dès juin, en vue de la session d'automne 1988.

Ressources pour l'élève

S'entendre sur les volumes proposés en 1ère, 2ème, 3ème.

A.P.I.

Les échanges avec l'API pour revoir régulièrement le dossier de chaque élève se poursuivra. Ces rencontres avec l'API et les professeurs de chaque bloc de cours sont cédulées à l'avance. On en tient habituellement une au début de la session (après deux ou trois semaines de cours), une à la mi-session (avant la date d'abandons) et une à la fin de la sesion.

L'expérience a aussi montré que ces rencontres peuvent servir au responsable des stages, pour le placement en stage, de par la connaissance des forces et faiblesses qu'elles procurent sur les futurs stagiaires.

Stages

L'encadrement peut s'intéresser au processus de préparation aux stages et placement en stage qui commence dès le début de

la première année, particulièrement en octobre ou novembre, selon des modalités à définir.

Voici quelques suggestions organisationnelles:

L'information sur les stages peut être faite (en partie) par les élèves de 2e et 3e année.

Dans cette formule, un objectif de responsabilisation est présent, pour les élèves de 2e et 3e années.

Les travaux des élèves de 2e année en supervision en groupe sur les milieux de stage peuvent être orientés vers une information à donner à leurs collègues de 1ère année. Ils seraient ainsi amenés à dire des choses, préparer une information la plus complète possible, avec un but pratique et motivant. Ces travaux peuvent aussi être reliés au cours de Relation d'aide.

Accueil des élèves

Quelle place l'équipe de première année donnera-t-elle à l'accueil des élèves au début d'une année scolaire? d'une session? et quelles mesures d'accueil particulières mettra-t-on sur pied de façon habituelle?

N'y a-t-il pas lieu d'offrir aux élèves arrivant dans le programme ou un des Blocs du programme une **vision d'ensemble** du cheminement qui l'attend? Ce serait une belle occasion pour une activité d'intégration des professeurs des départements de service ou de cours généraux.

2.3.2.4. Organisation

Structure: maintien d'une structure souple pour les rencontres du comité. Il paraît souhaitable de tenir des rencontres régulières prévues et cédulées.

Coordination: sera la tâche d'un professeur enseignant un cours de l'année concernée. Un dégrèvement comme tâche déléguée par le département est prévu.

Ressources: on ne maintient pas de dégrèvement pour sa participation comme professeur à l'équipe des professeurs d'une année.

2.3.3. Mesures d'accompagnement

Le Département a déjà une très forte tradition dans le domaine de l'accompagnement des élèves, à travers une relation personnalisée (cf. supervisions individuelles et proximité des élèves). Cette orientation se continue par une attention plus intentionnelle encore à la personne de chaque élève et de ses particularités.

Comme suggestions, soulignons ici trois points.

2.3.3.1. Remises de travaux

Pour personnaliser davantage de suivi et faciliter la compréhension des **corrections**, on peut envisager de remettre individuellement les travaux en expliquant à chacun les qualités et les points de son travail à améliorer. Une telle mesure, très exigeante en temps (qui peut être pris en classe) crée des relations solides entre élèves et professeurs, et tend à rendre l'élève davantage responsable de son apprentissage. Cette idée vient de l'expérience du Département d'Informatique.

2.3.3.2. Rencontres en groupe

On a suggéré de faire des rencontres de groupe qui permettent à l'élève de dédramatiser son anxiété reliée à son arrivée au Cégep et de parler de son adaptation.

2.3.3.3. Élèves en difficulté

Suite au travail du Comité (collège) sur l'aide à l'apprentissage, des orientations pourront être prises sur ce plan et des moyens choisis et mis en place.

Une grille d'observation visant à dépister les élèves en difficulté peut être élaborée à partir du schéma de Robert Ducharme dans son document: Position du Département de psychologie sur l'aide à l'apprentissage (novembre 1987).

3. COMMENTAIRES

3.1. Questions

Les questions suivantes sont venues au cours de l'expérience. Elles peuvent stimuler une réflexion ultérieure.

- Comment faire pour apprendre à l'élève à se voir aller?

- Comment donner à l'élève une rétroaction régulière, comprise, ...?

- Comment susciter chez l'élève le désir de s'impliquer dans sa démarche?
  motivation initiale
  motivation pour approfondir
  motivation devant les difficultés

- Comment supporter l'élève dans son implication
  quand tout va bien?
  quand des difficultés se présentent?
  quand des problèmes surgissent? perdurent?

- Comment valoriser l'élève qui s'implique dans sa démarche de formation? qui utilise les moyens d'apprentissage suggérés? qui fait preuve de créativité? de marginalité et de déviance?

- Quels outils d'observation des difficultés d'apprentissage de l'élève se donner?
  en vue d'avoir un langage commun entre professeurs
  en vue de partager des observations sur une base commune

- Garder le terme "encadrement"? ou lui préférer un autre terme comme "accompagnement", "action pédagogique", "accompagnement préventif", "accompagnement de soutien"?

- Quels sont les comportements attendus des élèves en première année d'Éducation spécialisée
  en première session?
  en deuxième session?

- Quelles sont les caractéristiques de la "culture départementale en É.S."?
  cette "culture" est véhiculée aux élèves de façon plus ou moins claire et consciente sous forme de comportements et d'attitudes encouragées ou découragées.

- Quel type de rapport établir avec les élèves? professeur - élève? personne - personne? collaborateur - collaborateur?
  un rapport égalitaire signifie quoi? se réalise comment?

• Comment se fait-il que les groupes des Blocs I et II ont connu des réactions tellement différentes à la première session et à la deuxième en 1987-88?

• Caractéristiques des élèves
On est devant le défi de rejoindre cette génération de "baladeurs" (Walkman) par des moyens qu'elle comprend.

•Comment faire pour écouter les élèves pour savoir par quel bout on va les prendre?

3.2. Recherches ultérieures

On a pensé que le nombre d'échecs et d'abandons en Éducation spécialisée avait diminué cette année (cf. point 1.4 Résultats de la démarche, ci-dessus). C'était d'ailleurs un objectif d'augmenter le taux de rétention du programme.

Voici quelques pistes de recherches ultérieures qui permettraient d'appuyer nos premières constatations:

RÉUSSISTE, ÉCHECS, ABANDONS

A. 1. Effectuer une étude des **taux de réussite** des élèves en É.S.
dans leurs cours de spécialité (351)
dans les cours de service
dans les cours généraux
dans les cours complémentaires.

2. Effectuer une étude des **taux d'échecs** des élèves en É.S.
pour les mêmes catégories

3. Effectuer une étude des **taux d'abandons** des élèves en É.S.

B. Établir une **comparaison** dans ces 3 études entre les élèves
arrivant du secondaire
ayant une année de collège faite
dits adultes (25 ans +)

C. Faire ces recherches pour chaque session. Établir des comparaison d'une session à l'autre.

DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

D. Effectuer une recherche sur les facteurs des difficultés d'apprentissage propres à l'Éducation spécialisée.

Une recherche sur le sujet des difficultés d'apprentissage sera présentée par le département pour appui dans le cadre du Programme d'aide aux projets pédagogiques.

3.3. Liens avec la formation fondamentale

Cette expérience d'encadrement des élèves dans un programme professionnel n'est qu'un début. Elle est porteuse de promesses d'avenir en ce qu'elle a permis à une dizaine de professeurs du département de ressentir le besoin d'une formule d'encadrement systématique pour eux-mêmes.

Elle permet de se donner des outils de dépistage des difficulté d'apprentissage, de regarder le processus d'apprentissage des élèves et d'envisager l'ajustement du processus pédagogique.

Par les références nombreuses des élèves à leurs cours de français ou de philosophie, de psychologie ou d'éducation physique, l'équipe a pu ressentir l'isolement dans lequel nous nous trouvons face aux professeurs des cours généraux ou de service. C'est pourquoi l'idée de programme est bienvenue.

Quant aux objectifs reliés au développement d'habiletés fondamentales: analyse, observation, synthèse, rédaction, etc, nous ressentons l'intérêt qu'il peut y avoir à connaître ce qui se fait de part et d'autre. Cette connaissance réciproque permettra de renforcer ce que chacun de son côté cherche à développer chez l'élève plutôt que l'ignorer, quand ce n'est pas la dévalorisation que l'ignorance et les préjugés réciproques amènent parfois.

Une recherche pour favoriser l'implantation d'objectifs de formation fondamentale au département d'Éducation spécialisée sera présentée par le département au Collège pour subvention dans le cadre du Programme d'aide au projets pédagogiques, pour la session Automne 1988.

4. CONCLUSION

L'expérience d'encadrement de cette année a simplement servi à préparer des professeurs pour une étape ultérieure dans la tâche d'**appui** à l'apprentissage des élèves. Cette expérience nous a permis de cp,,emcer à assumer notre responsabilité des difficultés d'apprentissage des élèves, au lieu de l'ignorer.
C'est une étape vers une plus grande concertation sur les activités d'apprentissage et les approches pédagogiques.

C'est modeste. Ce n'est qu'un début.

Déjà, le Département d'Éducation spécialisée a décidé de continuer dans ce sens par les mesures suivantes:

1. Constituer pour la première et la deuxième année du programme un **Comité de module** regroupant les professeurs enseignant un cours au niveau concerné. La tâche première du Comité est de travailler sur les objectifs des cours de l'année concernée.

2. Confier une tâche déléguée (dégrèvement) de **coordination** de l'équipe à un professeur du Comité de module.

3. Confier l'étude de l'implantation d'objectifs de formation fondamentale dans les cours du département à une personne avec tâche déléguée.

4. Approuver dans ses orientations la création d'un Comité de programme en lien avec les départements de cours généraux et de service.

Pierre Barbès
88/6/6

5. Annexe I

Rapport factuel de l'expérience de la session Hiver 88

A- Style de rencontres

Le 20 janvier, décisions

de ne pas effectuer des rencontres systématiques des élèves;
de faire une rencontre de professeurs aux 2 semaines
de se rencontrer le mardi en regard des stages exclusivement
de mettre sur pied des cliniques sur demande

B- Calendrier des rencontres

20 janvier	12 présences	2h	Présentation du bilan de la première session
20 janvier	9 personnes	2h	Préparation encadrement pour la 2ème session
25 janvier	7 présences	1h	Préparation info-stage
2 février	7 présences	1h	Préparation info-stage
8 février	6 présences	1h	Rencontre avec API
15 février	8 présences		Retour sur l'info-stage
16 février:	8 présences	1h	Échanges
1er mars:	8 présences	1h	Échanges
7 mars:	9 présences	1h	Mise au point sur notre encadrement
21 mars:	Bloc I:	1h	Rencontre avec API
	Bloc II	1/2h	Rencontre avec API
4 avril :	9 présences	1h 1/4	Rencontre avec API
5 avril:	8 présences	1h	Consultation
18 avril:	7 présences	1h	Évaluation de l'expérience de première année (cours)
19 avril:	5 présences	1h	Évaluation de l'expérience de première année (encadrement)
25 avril:	7 présences	1h	
17 mai:	7 présences		Rencontre avec API

C- Laboratoire pré-stage

On a pensé garder une liste de 15 noms de référence, de façon à s'assurer qu'on n'"échappe" pas des élèves "invisibles". Trois rencontres de 8 professeurs avec chacun un même groupe d'élève ont été tenues pour véhiculer l'information sur le placement en stage.

On a mentionné qu'il y aura un lien à établir avec les cours, particulièrement le cours sur les Ressources communautaires

D- Approche-programme

Comment se mettre en lien avec les professeurs de français, de philosophie, d'éducatioin physique, de psychologie, de sociologie?

Les orientations du département reliées à l'approche-programme permettront de poser des jalons de réponse à cette question.

E- Article 33 (50% d'échecs à une session)
A la session Automne 87, **3,6% des élèves de 1ère année T.E.S.: 4/106.**

Au Général: 18,7%
Au professionnel: 13,1%
dont TESG 5,1%
TAD 11,9%
TES (45/335) 13,4%

F- Autres commentaires évaluatifs
DÉCOUVERTES (Avril 1988)

• l'encadrement est d'abord une action de professeurs pour eux-mêmes
• l'échange et le support amènent à des attitudes plus cohérentes en classe
• le placement en stage a pu être effectué en collaboration (responsable des stages - groupe de professeurs de 1ère année).
• valorisation de la place de la relation interpersonnelle dans le rapport pédagogique
professeurs - professeurs
professeurs - élèves
élèves - élèves
élève - groupe d'élèves

G- Instrument d'évaluation

Schéma pour évaluer la démarche "encadrement" à la session Hiver 1988.

• besoins auxquels la démarche du comité a répondu:
chez les élèves
chez les professeurs
pour le département

• objectifs que le comité s'est donnés
explicites
implicites

• moyens que le comité s'est donnés
matériels
temporels
relationnels
ressources

- relation moyens - objectifs
- découvertes effectuées
- motivation
  importance qu'a prise cette démarche dans son action professionnelle

6. Annexe II

Recommandations suite à l'évaluation des objectifs de cours de 1ère année

Voici certaines recommandations tirées des échanges de l'équipe de professeurs de première année. Rédaction: Françoise Hénault.

1. Que la grille de **Travail personnel demandé à l'élève** telle que conçue et expérimentée cette année (la même pour tous) soit présente dans chacun des plans de cours.

2. Que l'équipe de professeurs étudie les **formes** des travaux demandés en vue d'une planification sur les trois ans de formation (cf. méthodologie du travail intellectuel...graduons les défis!).

3. Que l'équipe de professeurs étudie les **contenus** des travaux demandés pour favoriser une pédagogie dite "intégrée" (ex. Y a-t-il lieu de susciter ou d'éviter des recoupements d'un cours à l'autre?... Proposition d'un choix de livre à lire par l'étudiant en 1ère année, en 2e, en 3e...)

4. Que l'équipe de professeurs étudie les échéances des travaux à remettre et des examens pour permettre à l'étudiant d'organiser son temps d'investissement.

5. Que chaque professeur se réfère à cette grille lorsqu'il explique son plan de cours et par la suite lorsqu'il précise les exigences de chacun des travaux.

6. Que l'équipe de professeurs fournisse à l'étudiant une grille globale indiquant l'ensemble du travail qu'il aura à fournir durant sa session (i.e. à chaque bloc).

7. Que l'équipe de professeurs applique la politique du département concernant la présentation des travaux écrits, le français, les retards, les absences... et fasse un consensus sur les notes finales tournant autour de 55%.

8. Que chaque professeur pour un cours donné établisse une liste de mots-clés dont l'étudiant devrait connaître la signification à la fin du semestre. Ce recueil de données constituerait un dictionnaire "spécifique" à la formation d'éducateur spécialisé.

7. Annexe III

TRAVAIL PERSONNEL DEMANDÉ À L'ÉLÈVE

Session:____

Cours: 351-____ Pondération:__-__-__ Professeur:_____ Élève:_____

DESCRIPTION DU TRAVAIL	TYPE DE TRAVAIL	ÉCHÉANCIER	TEMPS PRÉVU/ TEMPS INVESTI		POINTS/RÉSULTAT	

8. Annexe IV

INVENTAIRE DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

No du cours: _____ Nom de l'étudiant: _____

Nom du professeur: _____ No de l'étudiant: _____

Date: _____

1- Voici la ou les principale-s raison-s de l'échec ou des faibles résultats actuels:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2- Voici les correctifs que je propose:

_____

_____

_____

_____

_____

3- L'étudiant est-il actuellement article 33?

OUI ◯ NON ◯

YP/sb
04-02-88

9. Annexe V

Mesures inspirées de la recherche de Yves Beauchamp

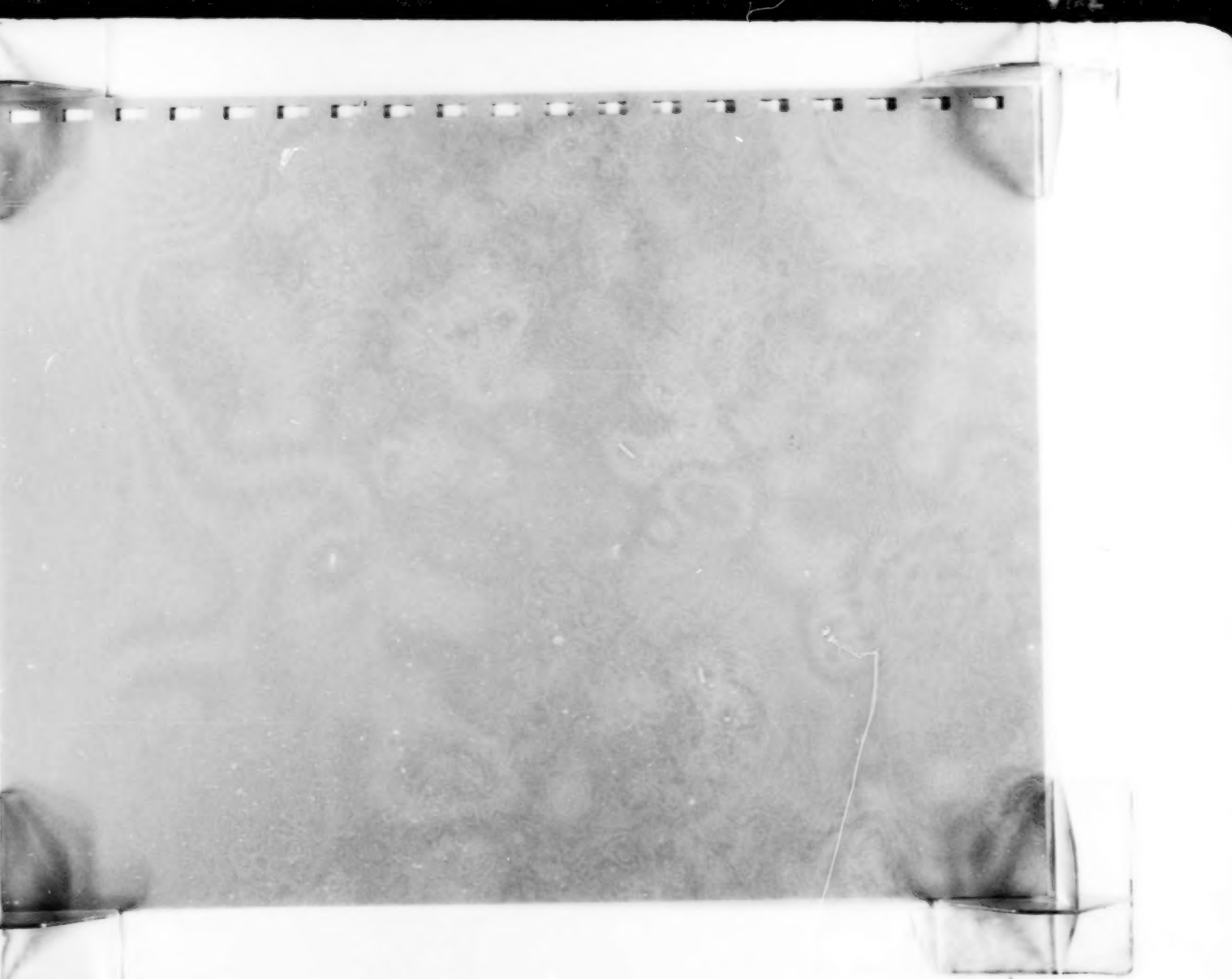
Cette recherche s'intitule: Vers un meilleur passsage secondaire-cégep: le projet d'encadrement des étudiants. (Collège André-Laurendeau, 1985, 143 p.)

Voici quelques mesures susceptibles d'inspirer notre recherche d'un meilleur encadrement.

1. Pas d'abandon de cours sans consultation d'un professeur du département, pour quelque cours que ce soit.
2. Des rencontres de professeurs (de plusieurs matières ou départements) pour
   -coordonner les dates d'évaluation et travaux;
   -discuter de la dynamique des groupes en général, du comportement de chacun des élèves, d'un aspect pédagogique particulier (phénomènes de groupe (transition cours), difficultés scolaires ou d'adaptation particulières d'élèves, absences aux cours, ...);
   -élaborer des plans d'intervention.

3.Des rencontres en classe plus nombreuses et plus courtes (surtout en première session, ce qui facilite la transition Secondaire-cégep):
   par exemple: pour un cours 3-0-3: 2 heures de rencontre puis une heure ailleurs dans la semaine (2 - 1), au lieu de 3 heures de suite.

4. Pour l'évaluation des travaux: au début de la session, selon les matières, un devoir par semaine les 3 premières semaines, puis aux 2 semaines, aux 3 semaines
   ou un test par semaine, puis aux 2 semaines...
   Donc, plusieurs travaux en début de sesion, peu à la fin.

1. SYNTHESE DE L'EXPÉRIENCE 2
1.1. Accompagnement et encadrement 2
1.2. Première tentative: sous-groupes 2
1.3. Réorientation 2
1.4. Résultats de la démarche 3
1.4.1. Effets observés et attendus 3
1.4.2. Autres constatations 4
2. ORIENTATIONS 5
2.1. LES CONCEPTS 5
2.1.1. Encadrement 5
2.1.2. Accompagnement 5
2.2. VALEURS 5
2.2.1. Approfondissement 5
2.2.2. Qualification 6
2.2.3. Travail en équipe et cohérence 6
2.2.4. Valorisation 6
2.3. DÉCISIONS 6
2.3.1. Objectif 6
2.3.2. Mesures d'encadrement 6
2.3.2.1. Regroupement des cours 6
2.3.2.2. Utilisation d'outils 7
Grille des "Travaux demandés à l'élève" . . 7
Grille d'ensemble 7
Inventaire des difficultés d'apprentissage 8
Mots-clés 8
2.3.2.3. Mise en commun 8
Ressources pour l'élève 8
A.P.I. 8
Stages 8
Accueil des élèves 9
2.3.2.4. Organisation 9
2.3.3. Mesures d'accompagnement 10
2.3.3.1. Remises de travaux 10
2.3.3.2. Rencontres en groupe 10
2.3.3.3. Élèves en difficulté 10

3. COMMENTAIRES 11
3.1. Questions 11
3.2. Recherches ultérieures 12
3.3. Liens avec la formation fondamentale 13
4. CONCLUSION 14
5. Annexe I 15
6. Annexe II 18
7. Annexe III 19
8. Annexe IV 20
9. Annexe V 21